



Temabaseret idrætsundervisning – lige til højrebenet eller sort snak?

ANDREAS BOLDING CHRISTENSEN, JONAS DEGN OG
CHRISTOPHER HUUS

I artiklen undersøger vi udfordringer og potentialer forbundet med temabaseret idrætsundervisning. Det gør vi med udgangspunkt i dokumentanalyser af forskellige styringsdokumenter samt resultater fra undersøgelser og forskningsprojekter. I forlængelse heraf inddrages tre kvalitative interviews med idrætslærere, som har til formål at nuancere og konkretisere udfordringer og potentialer, som de oplever i deres praksis. Afslutningsvis samler vi op på analysen ved at præsentere fire anbefalinger til arbejdet med temabaseret idrætsundervisning.

ANDREAS BOLDING CHRISTENSEN

Cand.scient. Idræt og Sundhed
Lektor, Læreruddannelsen på Fyn,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
abch@ucl.dk



JONAS DEGN

Uddannet idrætslærer
Lærerstuderende
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
jode22974@edu.ucl.dk



CHRISTOPHER HUUS

Uddannet idrætslærer
Lærerstuderende
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
chhu17057@edu.ucl.dk



INDLEDNING

”Kære dygtige kollegaer

Det bliver første gang for mig, hvis vi udtrækker idræt næste år til eksamen. Når jeg læser diverse vejledninger, så kan jeg simpelthen ikke forstå det tema, der skal gå igen i elevernes praksisdel og den mundtlige del. Hvordan pokker inkorporerer man det? Det virker lidt svært. Hvilke temaer vil I anbefale, og hvordan indlemmer I det i den daglige undervisning?

Beklager de mange spørgsmål:)”

Indlæg i facebookgruppen 'Idrætslærerne i Danmark', 5. august 2021

Ovenstående citat er et indlæg i facebookgruppen 'Idrætslærerne i Danmark', hvor en idrætslærer udtrykker frustrationer og søger hjælp til arbejdet med temaer i idrætsundervisningen med udgangspunkt i, at klassen kunne blive udtrukket til afgangsprøven i idræt.

Afgangsprøven i idræt blev gennemført for første gang i 2015. Ud fra prøvevejledningen skal eleverne vælge et tema, som skal binde to udtrukne indholdsområder sammen. Eleverne vurderes bl.a. på praksisprogrammets sammenhæng med et tema og deres idrætsfaglige viden i forhold til det valgte tema (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Begrundelsen for at inddrage temaer til afgangsprøven er todelt: For det første skal det sikre, at eleverne bliver udprøvet i idrætsfagets tre kompetenceområder, og for det andet skal det understøtte idrætslærernes arbejde med selvsamme kompetenceområder i den daglige idrætsundervisning (Knudsen & Seelen, 2019). Temabaseret undervisning blev aktualiseret med indførslen af afgangsprøven i idræt, men den måde at arbejde på er som sådan ikke ny, da der kan drages paralleller mellem temaer og perspektiver i idrætsundervisningen. Rønholt og Peitersen (2008) præsenterer begrebet perspektiver i den forstand, at idræt enten kan perspektiveres, eller at man kan se og dyrke idræt ud fra forskellige perspektiver (f.eks. leg, kropserfaring, sundhed, social læring, præstation), som kan 'vende tingene på hovedet'. Perspektiverne eller det at skifte perspektiv kan bidrage til at forløse idrætsfagets dannelsespotentiale. Volshøj (2020) og Hansen (2022) argumenterer også for, at temabaseret idrætsundervisning kan bidrage til elevernes almene dannelse. Der hersker altså både uddannelses- og dannelsesmæssige argumenter for temabaseret idrætsundervisning. Men som det indledende citat understreger, så er det svært for idrætslærerne at inddrage temaer i undervisningen.

Formålet med artiklen er at belyse de udfordringer og potentialer, der er forbundet med temabaseret idrætsundervisning. Vi vil foretage analyser af forskellige styringsdokumenter og resultater fra undersøgelser og forskningsprojekter. For at komme yderligere i dybden med artiklens formål vil vi analysere tre kvalitative in-

terviews med idrætslærere. Slutteligt vil vi pege på mulige potentialer, der (måske) ligger lige til højrebenet i arbejdet med temabaseret idrætsundervisning. Men først vil vi præsentere vores teoretiske begreber samt metodiske valg.

TEORI OG BEGREBER

Hvad er et tema, og hvad er temabaseret idrætsundervisning?

Til trods for at vi indledningsvist nævner, at der hersker tvivl om, hvad temabaseret idrætsundervisning er, så er begrebet alligevel forsøgt defineret forskellige steder. Temabaseret idrætsundervisning defineres som et forløb, der består af en kombination af flere færdigheds- og vidensområder fra forskellige kompetenceområder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Temaerne har den funktion, at de dels strukturerer arbejdet med idrætsfagets praktiske områder og dels bidrager til at sætte idrætsfagets praktiske områder i perspektiv (Christensen, 2021; Svendsen & Christensen, 2019; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Et eksempel på et temabaseret forløb kan være med afsæt i en kombination af færdigheds- og vidensområderne 'Dans og udtryk' og 'Normer og værdier' (se Figur 1 nedenfor). Forløbet handler ikke alene om dans, men derimod om dans og kultur. Det kunne f.eks. være dans på tværs af kulturer, hvor eleverne skal arbejde med forskellige folkedanse, som udspringer af forskellige kulturer. Dermed lærer eleverne om kulturforskelle gennem dans og udtryk, og på den måde er temaet med til at strukturere arbejdet med det praktiske område.

Læring i, om og gennem idræt

Peter J. Arnold tilbyder begreber, der kan hjælpe med at stille skarpt på, hvorfor det giver mening at kombinere færdigheds- og vidensområder fra forskellige kompetenceområder. Arnold (1979) har udviklet begreberne læring i, om og gennem bevægelse med det formål at legitimere idræt som fag i skolen. Han argumenterer for, at det at bevæge sig har en intern værdi, men også en ekstern værdi. Den første dimension refererer til 'læring i bevægelse'. Det handler om, at det at bevæge sig har værdi i sig selv og er centreret om at lære kropslige og idrætslige færdigheder ved at være i bevægelse. Den anden dimension hedder 'læring om bevægelse'. Det refererer til at opnå viden om det, man lærer af kropslige og idrætslige færdigheder. Den tredje dimension er 'læring gennem bevægelse'. Denne dimension handler om, at bevægelse anvendes som middel til at opnå et formål, der rækker ud over det at bevæge sig i sig selv. Det er muligt at adskille de tre dimensioner, men Arnold (1979) understreger, at de i praksis er gensidigt afhængige og forstærkende. Derfor bør alle tre dimensioner optræde i undervisningsforløb i idrætsfaget.

Fælles Mål består af en række færdigheds- og vidensområder, hvoraf nogle af

dem ifølge vejledningen til afgangsprøven i idræt (2019b) kaldes for indholdsområder (Redskabsaktiviteter, boldbasis og boldspil, dans og udtryk, kropsbasis, løb, spring og kast, natur og udeliv samt fysisk træning), og de resterende vil vi argumentere for at kalde temaområder. Nedenfor har vi fortolket Arnolds tre dimensioner på følgende måde og sat dem i relation til Fælles Mål.

- Læring i idræt som praktisk dimension handler om kropslige og idrætslige færdigheder, som har værdi i sig selv. Det refererer altså til de færdigheder, som eleverne skal tilegne sig i de respektive indholdsområder.
- Læring om idræt som teoretisk dimension henviser til viden om den idrætspraksis, der arbejdes med. Det refererer til den viden, som eleverne skal tilegne sig om de forskellige indholdsområder.
- Læring gennem idræt som temafaglig dimension handler om det, eleverne lærer, som kan bruges i andre sammenhænge ud over idrætsundervisningen. Det refererer til det, eleverne skal vide og kunne inden for de respektive temaområder.

Således vil vi argumentere for, at de to dimensioner 'læring i' og 'læring om' kan sættes i relation til indholdsområderne og 'læring gennem'-dimensionen relaterer sig til temaområder. Vi har i Figur 1 vist, hvordan indholdsområder og temaområder kommer til udtryk i Fælles Mål.

Figur 1: Oversigt over indholds- og temaområder i Fælles Mål



At arbejde temabaseret.... kræver faglighed, modstand og fuskari

Vi vil argumentere for, at idrætslæreren skal være kreativ for at lykkes med temabaseret idrætsundervisning. En kreativ proces opstår, når man udvælger og kombinerer elementer fra forskellige vidensområder (Tanggaard, 2016). Som nævnt tager temabaseret idrætsundervisning udgangspunkt i en kombination af to fær-

digheds- og vidensområder fra forskellige kompetenceområder, og i udviklingen af et sådant forløb kan der opstå en kreativ proces. Hvis vi tager fat på eksemplet fra tidligere, så går danseforløbet fra et monofagligt forløb til et temabaseret forløb – nemlig dans på tværs af kulturer. Kasper Lasthein Madsen (2022) argumenterer for, at kreativitet ikke blot handler om at skabe idéer, men også at handle på dem, så de giver værdi for andre – i dette tilfælde eleverne. Lene Tanggaard (2016) beskriver tre gensidigt afhængige forhold, som er fremmende (eller hæmmende) for et kreativt miljø:

1. Fordybelse i traditioner og fag, hvor faglighed er en forudsætning for at være kreativ ud fra devisen om, at kreativitet ikke opstår ud af ingenting.
2. Modstand fra det konkrete materiale, der arbejdes med, men også det at håndtere den modstand der kunne opstå fra f.eks. elever.
3. Fuseri og eksperimenterende læring, hvor det at eksperimentere er afgørende for at skabe det nye.

Vi vil anvende disse tre begreber i analysen af interviewene med idrætslærerne.

KORT INDFLYVNING I VORES METODISKE VALG

I afsnittet vil vi ikke beskrive vores metode i en videnskabelig forstand, men mere i den oprindelige betydning af ordet metode; “efter vejen er gået” (Kirkeby, 2008). Nedenstående beskrivelse er således et tilbageblik på de metodiske valg, vi har truffet, og har til formål at gøre det gennemsigtigt, hvor vi har vores viden fra, og hvordan den er skabt. Helt overordnet består vores empiri af styringsdokumenter (herunder faghæftet for idræt, prøvevejledningen for idrætsfaget), resultater fra undersøgelser og forskningsprojekter samt kvalitative semistrukturerede interviews med idrætslærere (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Analyseprocessen har været todelt, da vi først udarbejdede dokumentanalysen og med afsæt heri interviewede vi efterfølgende tre idrætslærere. Det havde til formål at få et mere dybdegående og nuanceret billede af de udfordringer og potentialer, der er forbundet med temabaseret idrætsundervisning. Vi udvalgte tre idrætslærere med minimum fem års erfaring i at undervise temabaseret og som både repræsenterede indskoling, mellemtrin og udskoling, da vi antager, at temabaseret idrætsundervisning kommer til udtryk på forskellig vis på tværs af klassetrin. Lærerne er anonymiseret i artiklen og bliver refereret til med udgangspunkt i det trin, de underviser på, så det er tydeligt, hvilken specifik lærer der ytrer sig om hvad. Hvert af de semistrukturerede interviews blev gennemført som online enkeltmandsinterviews over Zoom med en varighed på 50-60 minutter. Interviewene er blevet delvist transskriberet og herefter behandlet gennem en tematisk analyse (Braun et al., 2016). Det er væsentligt

at pointere, at de tre interviews ikke giver grundlag for generaliseringer. Idrætslærernes oplevelser og holdninger er subjektive og kan i princippet være tilfældige.

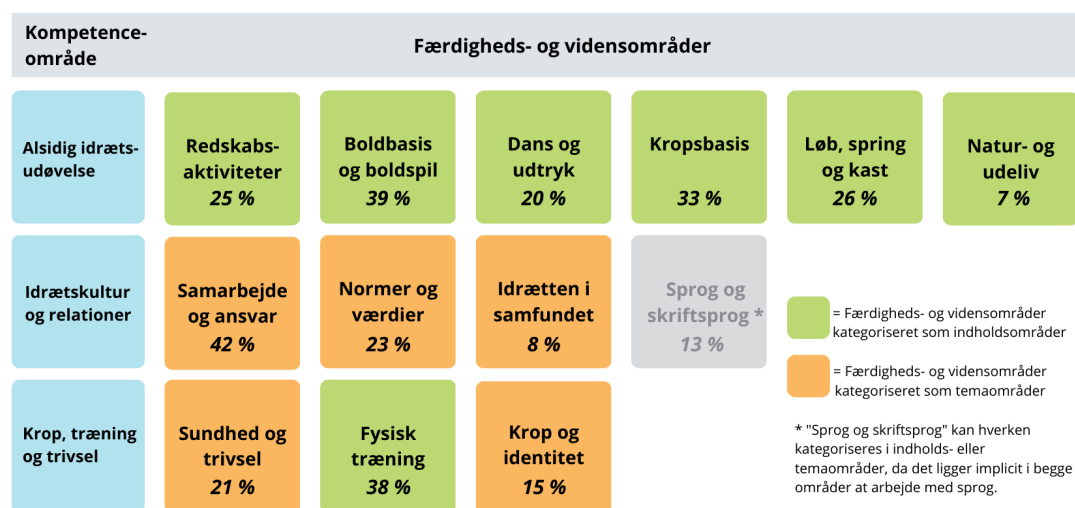
ANALYSE

I analysen vil vi først belyse de udfordringer, der kan være forbundet med temabaseret idrætsundervisning. Det indbefatter en oversigt over, hvordan indholds- og temaområder prioriteres af idrætslærere. Efterfølgende vil vi stille skarpt på, hvorvidt idrætslæreruddannelsen klæder de studerende på til at arbejde temabaseret. Dernæst vil vi foretage en dokumentanalyse af, hvordan forskellige styringsdokumenter dels definerer temaer og dels hjælper idrætslærerne på vej. Ydermere vil vi med afsæt i kreativitetsteorien forstå de udfordringer, som idrætslærere kan opleve, når de planlægger og gennemfører temabaseret idrætsundervisning. Slutteligt vil vi foretage en analyse af mulige potentialer forbundet med arbejdet med temaer.

Oversete (tema)områder

Status på Idrætsfaget (SPIF) er en national undersøgelse, der har til formål at vise status på idrætsfaget, og hvordan faget har udviklet sig (Seelen et al., 2018). Når vi sammenholder Figur 1 med idrætslærernes svar på, hvor ofte deres idrætstimer indeholder de respektive færdigheds- og vidensområder fra Fælles Mål, ses det i Figur 2, at temaområderne er nedprioriteret sammenlignet med indholdsområderne.

Figur 2: Prioritering af indholds- og temaområder



Samarbejde og ansvar skiller sig ud fra de andre temaområder, idet det prioriteres væsentligt højere. Det kan have noget at gøre med, at idrætslærerne har vurderet, at samarbejde implicit er en del af at udøve idræt. Det er

noget andet end et mere eksplicit fokus på samarbejde, som ses på billedet herunder, hvor eleverne laver ability spotting som en del af samarbejde som tema.



Foto: Andreas Bolding Christensen

Idrætslærere er upåvirkede af deres uddannelse

Idræt i skolen skal være noget andet end idræt i foreningslivet. Det er to forskellige kontekster med forskellige mål. Foreningsidrætten har idrætsspecifikke mål, og det handler om at vinde. Derudover er foreningsidrætten også et samlingssted for værdifulde fællesskaber. Skoleidrætten har mere alsidige idrætslige mål og sigter efter almene dannelsesmål (Rønholt & Peitersen, 2008). Der spilles f.eks. fodbold i foreningsidrætten, og der spilles fodbold i skoleidrætten, men spørgsmålet er, om det gøres forskelligt og med forskellige intentioner – same same but different?

En dansk ph.d.-afhandling viser, at man som idrætslærer ubevidst lader sig styre af de traditioner, man har mødt i foreningerne, og af den undervisning, man selv modtog i folkeskolen og gymnasiet (Hansen, 2017). Når vi ser ud over Danmarks grænser, tegner der sig et lignende mønster. Lena Larsson (2009) konkluderer i sin ph.d.-afhandling 'Idrott och helst lite mer idrott', at svenske idrætslærerstuderende har en opfattelse af, at den gode idrætslærer mestrer mange forskellige idrætsgrene og har stor viden om menneskets anatomi og fysiologi. Ydermere peger Larsson på, at de studerende kun i lav grad er optaget af pædagogiske spørgsmål (Larsson, 2009). Faktisk så ændrer idrætsuddannelsen ikke de studerendes værdier og måder at anskue idræt på, og det vil ifølge Larsson (2013) sige, at idrætslæreruddannelsen blot reproducerer den idrætsundervisning, som de studerende

i forvejen kender til. Disse resultater underbygges af Kjersti Moen (2011), der i sin ph.d.-afhandling blandt andet fandt, at norske idrætslærerstudere hverken "rystes eller forstyrres" under deres uddannelse, hvilket resulterer i, at deres opfattelse af idrætsundervisning er relativt uændret. Samtidig er fokus på et snævert metodisk repertoire, der begrænser sig til instruktion i sportstekniske færdigheder (Moen, 2011).

Opsummerende er der noget, der tyder på: 1) at idrætslærere lader sig styre af erfaringer fra foreningslivet og tidligere skolegang, 2) at idrætslæreruddannelsen har en begrænset indflydelse på de studerendes opfattelse af idrætsundervisning, hvor fokus er på egne idrætslige færdigheder og instruktionsmetoder. Det sammenholdt med en lav grad af optagethed af pædagogiske spørgsmål gør, at det er 'same same but (unfortunately) not different'. Som nævnt i indledningen er der gode dannelsesmæssige argumenter for at arbejde med temabaseret idrætsundervisning, men det har svære vilkår, hvis der på læreruddannelsen er et overvejende fokus på idrætslige færdigheder og instruktion i disse. Temabaseret idrætsundervisning fordrer pædagogiske spørgsmål, der taler ind i mere alment dannende emner.

Styringsdokumenterne – vejledende eller vildledende?

I undersøgelsen 'Temabaseret idrætsundervisning, hvordan?' har Knudsen og Seelen (2019) interviewet en række idrætslærere og observeret deres undervisning. Undersøgelsen peger på, at der hersker uklarhed om, hvad temabaseret idrætsundervisning er, og at der er divergerende opfattelser af, hvad et tema kan være (Knudsen & Seelen, 2019). I undervisningsvejledningen fremgår det også, at der er behov for et fælles sprog omhandlende temabaseret undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Temabaseret undervisning er beskrevet flere steder i styringsdokumenterne for idrætsfaget, men der er ikke enighed om, hvordan et tema defineres. I undervisningsvejledningen beskrives det i et særskilt afsnit, at et tema både kan være smalt og bredt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). I vejledningen til afgangsprøven i idræt fremgår det, at et tema ikke skal være for specifikt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Trods ønsket om at etablere et fælles sprog for, hvad temaer er, forekommer der således en diskrepans mellem begrebsafklaringerne i de respektive styringsdokumenter. Denne diskrepans i det vejledende materiale kan skabe en forvirring i idrætslærerens planlægning og opfattelse af temabaseret idrætsundervisning.

Ud over det særskilte afsnit om temabaseret idrætsundervisning har undervisningsvejledningen også afsnittene 'almene temaer', 'tværgående temaer og problemstillinger' og 'tværgående temaer' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). 'Almene temaer' handler ikke om temabaseret idrætsundervisning, men om åben skole, skærpet tilsynspligt, badning m.m. De to sidstnævnte afsnit inde-

holder inspiration til temabaseret idrætsundervisning. F.eks. et tema om leg og innovation, hvor det tydeliggøres, at det at eksperimentere kan overføres til opgaveløsning og skriveprocesser i andre fag. Der er (desværre) ingen kobling til det at arbejde temabaseret eller henvisninger til det reelle afsnit om temabaseret idrætsundervisning.

Ovenstående analyse viser dels modstridende opfattelser af, hvad et tema er, og dels fragmenterede idéer og eksempler på, hvordan idrætslæreren kan arbejde temabaseret. Det kan være medvirkende til, at det er udfordrende for idrætslærere at planlægge og gennemføre temabaseret idrætsundervisning. Vi har derfor spurgt uddybende ind til, hvilke udfordringer de interviewede idrætslærere oplever med temabaseret idrætsundervisning.

Inddragelsen af temaer skaber ikke nødvendigvis værdi for eleverne

Idrætslærerne beskriver i interviewene, at det er en udfordring at gøre temaerne meningsfulde for eleverne. Som tidligere nævnt er det ikke nok, at idrætslæreren får en god idé, men det skal også give værdi for eleverne, for at der kan være tale om kreativitet. Indskolingslæreren siger således:

“Det kan være svært at finde balancen for, hvor meget man skal snakke som lærer. Jeg kan godt nogle gange komme til at snakke lidt for meget og blive lidt for moraliserende, hvis man har et tema indover, som man synes er vigtigt.”

Interview, indskolingslærer

Indskolingslæreren har erfaring med, at den temafaglige del integreres i en monologisk form af moraliserende karakter. Idéen med at sætte temaet i spil var opstået, men at udfolde idéen i en meningsfuld ramme for eleverne er udfordrende. Udskolingslæreren har en lignende udfordring og giver et eksempel fra et forløb i dans og udtryk med temaet innovation. Eleverne skal udvikle en koreografi ud fra en idégenereringsmetode, hvor en terning bestemmer dansetrinene, og i hvilken rækkefølge de skal sammensættes. Udskolingslæreren fortæller i interviewet, at idégenereringsmetoden havde til hensigt at integrere temaet i den kropslige praksis, men han vurderer også, at eleverne ikke 'opdagede' temaet, fordi de var travlt beskæftiget med blot at sammensætte og lære koreografien.

Svendsen og Christensen (2019) skelner mellem to typer af temaer, hhv. perspektiverende temaer og integrerede temaer. Perspektiverende temaer er temaer, der perspektiverer en idrætspraksis f.eks. ved at få eleven til at reflektere over og diskutere idrættens betydning i samfundet eller mediers betydning for kropsidealer. Temaer, der er integreret i en konkret idrætspraksis, hjælper eleven til at blive bedre til noget som f.eks. at indgå i et spil, udforme et træningsprogram eller tage imod i et spring.

Indskolingslærerens udfordring relaterer sig til et perspektiverende tema, hvor problematikken handler om at få eleverne involveret i dialogbaseret samtale på klassen, så idrætslæreren undgår længerevarende monologer om det temafaglige indhold. Udskolingslærerens udfordring udspringer af arbejdet med et integreret tema og pointerer en problematik om, hvordan idrætslæreren kan hjælpe eleverne til både at fokusere på indholdsområdet og på temaområdet.

Manglende faglighed spænder ben

Som tidligere beskrevet hersker der en tendens til, at idrætslærere lader sig styre af erfaringer fra foreningsidrætten og derfor har et disciplinorienteret fokus. Volshøj (2020) underbygger denne pointe og skitserer, at der gennem de seneste knap 20 år i idrætsfaget har været en praksis med fokus på mestring af idrætslige færdigheder, og hvor dannelsesaspekterne i høj grad glemmes. Det kan derfor være udfordrende for nogle idrætslærere at se faget i et andet lys. Udskolingslæreren fortæller:

"Det er ikke et sprog, vi har været vant til at tale i. Vi har ikke været vant til at tale om et tema, vi har været vant til at tale om disciplinen."

Interview, udskolingslærer

De to andre lærere understøtter denne pointe og giver udtryk for, at der er nogle af deres kolleger, der ikke føler sig sikre i det at skulle have et tema i deres undervisning. Ifølge indskolingslæreren har de ikke et blik for, hvordan man gør det, og finder det samtidig svært at implementere temaer fra 1.-6. klasse. Fagudvalgsmøder er med til at få interessen til at spire hos kollegerne, men ifølge mellemtrinlæreren føler de sig ikke klædt på til selv at skulle eksekvere det i praksis. Vi argumenterede tidligere for, at temabaseret idrætsundervisning fordrer kreativitet blandt idrætslærerne. Når man ikke 'har blik for' eller ikke 'føler sig klædt på til' kan det forstås ud fra to perspektiver:

1) Det kan være udfordrende at arbejde kreativt, når et indholdsområde og temaområde skal kombineres, hvis idrætslæreren ikke har tilstrækkelig viden om temaområdet. Tanggaard (2016) understreger netop, at kreativitet ikke opstår af sig selv, men derimod ud af en grundlæggende faglighed. Hvis man – som udskolingslæreren giver udtryk for – overvejende har anskuet faget fra et disciplinorienteret perspektiv, kan det føre til, at man ikke har samme kendskab til og viden om temaområderne, og derfor kan det hæmme kreativiteten.

2) Selvom idrætslæreren skulle have viden om temaområderne, så kræver det alligevel en kreativ evne for at være i stand til at se, hvilke kombinationsmuligheder der måtte være. Den kreative proces handler ikke alene om en persons akkumulerede viden, men snarere om, hvordan denne bruges, og hvordan de oparbej-

dede erfaringer bruges (Tanggaard, 2016). Temabaseret idrætsundervisning stiller krav til en faglighed, der rækker ud over selve disciplinen, der arbejdes med, og det udfordrer idrætslærerne.

“... men jeg har ingen kollegaer, som bare tænker, at ’det er en gave fra himlen’ på den måde, og at det er nemt at arbejde med.”

Interview, indskolingslærer

Modstand fra eleverne som drivkraft for at være kreativ

Indskolingslæreren uddyber udfordringerne yderligere. Han tydeliggør, at der i indskolingen er et stort opdragende fokus, hvor eleverne skal lære, hvordan man klæder om, og hvordan man begår sig, når undervisningen foregår udenfor såvel som indenfor. Han fortæller i interviewet, at han har et eksplicit fokus på klasseledelse og på at skabe gode strukturer, og derfor kan han nogle gange være nødsaget til at sætte kropslige aktiviteter i gang, som eleverne nemt kan deltage i. Han forsøger at undgå at samle dem i for lang tid ad gangen til temafaglige samtaler, da han oplever, at det skaber for meget uro. Her kan man tale om, at idrætslæreren møder modstand fra eleverne, når idrætsundervisningen bliver stillesiddende i for lang tid ad gangen. Tanggaard (2016) understreger vigtigheden af at være vedholdende i håndteringen af modstand og netop se modstanden som en provokation til at gøre noget anderledes. Derfor kan uro fra eleverne anskues som en åbning til at eksperimentere med at sætte temaet i spil på andre måder end (længere) fælles samlinger. Det er dog nemmere sagt end gjort, og indskolingslæreren uddyber udfordringen. Han har en holdning, der hedder, at idrætsfaget først og fremmest handler om at skabe bevægelsesglæde blandt eleverne. Samtidig vil han også gerne arbejde temabaseret, hvilket kalder på løbende fælles opsamlinger for at tydeliggøre temaets betydning. Indskolingslæreren udtrykker i den sammenhæng, at det er svært at finde en god balance mellem de kropslige aktiviteter og de temafaglige samtaler. På den måde opstår der et dilemma, når det på den ene side handler om bevægelse frem for noget andet, og på den anden side fordrer temabaseret idrætsundervisning – ifølge indskolingslæreren – mundtlige opfølgninger i plenum.

Afgangsprøven (u)muliggør eksperimenteren med temaer i udskolingen?

I interviewene træder en udfordring frem, der besværliggør udskolingslærerens arbejde med temaer. I interviewet med udskolingslæreren drøfter vi, hvornår han implementerer temaer i løbet af udskolingstiden:

“Jeg synes, tiden går sindssygt stærkt i 8. og 9. Der er ikke særlig meget plads til improvisation, fordi de skal i praktik og i brobygning og alle de her ting, og

det vil sige, at de idrætsgange der er, de skal stå snorlige.”

Interview, udskolingslærer

Det er et udtryk for, at der i udskolingen foregår en masse andre aktiviteter, der har den konsekvens, at idrætsundervisningen bliver aflyst og dermed reduceret i omfang. Idrætslæreren udtrykker, at der ikke er meget plads til improvisation. Dette fremhæver læreren i kontrast til syvende årgang, hvor de har flere undervisningsuger og derfor har mulighed for at prøve noget af og give forløb mere tid. Tid som begrænsende rammefaktor hæmmer altså idrætslærerens mulighed for at eksperimentere med sine undervisningsforløb. Tanggaard (2016) understreger vigtigheden af, at eksperimenter ikke er færdige, velfungerende praksisser med det formål at nedtone selvkritiske tendenser. Udskolingslæreren taler om, at forløbene skal stå 'snorlige', hvilket må siges at afvige fra det at eksperimentere. Udskolingslærerens høje ambitionsniveau skal også ses i lyset af, at han har et ønske om at nå rundt om alle indholdsområderne, så eleverne er klædt kropsligt godt på til en eventuel afgangsprøve i idræt. Selvom argumentet for at inddrage temaer til afgangsprøven er at understøtte idrætslærerens arbejde med temaer i den daglige idrætsundervisning, så synes det at virke kontraproduktivt på grund af stoftrængsel og for lidt tid til at eksperimentere.

Mellemtrinlæreren fortæller på et tidspunkt i interviewet, at hans forløb altid er en kombination af indholdsområder og temaområder. Ligeledes fortæller han, at eleverne nogle gange spørger ham, om der altid skal være et tema ind over undervisningen. Det kan være et udtryk for, at han eksperimenterer med sin undervisning. Mellemtrinlæreren har dog ikke en eventuel afgangsprøve i slutningen af skoleåret, og det kan være medvirkende til, at han har bedre muligheder for at eksperimentere end udskolingslæreren.

Hvad kommer først i lærerens mindset?

Ud fra ovenstående analyse kommer de tre forhold fordybelse, modstand og fuskeri til udtryk på forskellig vis. Det udmønter sig i forskellige tilgange til arbejdet med temaer. Udskolingslæreren fortæller:

“Det [tema] er ikke det første, man tænker. Det første, man tænker, det er, har jeg styr på kegler, har jeg styr på trøjer, har jeg styr på hvilke hold, har jeg styr på, hvad for nogle øvelser vi starter med. Du har styr på programmet, på aktiviteten, det de skal lave. Og så kan det godt være, der er et tema, vi gerne vil have masseret ind. Men lige præcis hvor og hvordan, det synes jeg ikke, at jeg har en plan for. Jeg kan have det i baghovedet, og så kommer det ind, når det giver mening.”

Interview, udskolingslærer

I kontrast til udskolingslæreren, arbejder mellemtrinslæreren på en helt anden måde. Han fortæller, at han næsten altid arbejder med temaer i sin undervisning, fordi temaet hjælper med at tilrettelægge undervisningen, og det er uanset, hvilket klassetrin han underviser på. Mellemtrinslæreren giver et eksempel på, hvad et tema har af betydning for valg af øvelser i kropsbasis:

”... hvis du har tyve gode øvelser, så kan temaet gøre, at det er de fire, der er de oplagte. Så er det nemmere at komme i gang med at få valgt ud, hvordan det er, vi skal lære det.”

Interview, mellemtrinslærer

Ud fra ovenstående er det tydeligt, at mellemtrinslæreren vælger temaet først og derefter aktiviteterne. Faktisk er temaet med til at reducere kompleksiteten i planlægningen, fordi temaet hjælper til at udvælge aktiviteter og dermed måder, hvorpå eleverne skal lære det indhold, som de arbejder med.

Indskolingslæreren taler på en anden måde om at bringe temaer i spil. Han fortæller, at han synes, det er svært, og at han gerne vil levere kvalitet, og derfor søger han primært inspiration i fuldt beskrevne forløb på nettet. Han konstaterer, at der er få materialer og undervisningsforløb tilgængeligt, som kan anvendes én til én i indskolingen. I de eksempler, som han giver, er det forløb, der er direkte hentet fra Dansk Skoleidræt og fra DBU.

De tre tilgange adskiller sig fra hinanden i forhold til, hvordan temaet er tilrettelagt. Indskolingslæreren søger inspiration i undervisningsforløb, hvor andre har tilrettelagt temaerne. Mellemtrinslæreren tilrettelægger selv temaerne forud for undervisningen, og udskolingslæreren inddrager temaerne 'as we go along', når han vurderer, at det giver mening.



Foto: Andreas Bolding Christensen

POTENTIALER VED TEMABASERET UNDERVISNING

Temabaseret idrætsundervisning giver deltagelsesmuligheder

"Noget af det, der var svært ved at blive idrætslærer og brænde helt vildt for idrætsfaget, når man kom ud, det var at opleve, at du har jo en halv årgang, som ikke brænder for idrætsfaget."

Interview, mellemtrinlærer

Årsagerne til dette er forskelligt alt afhængigt af, hvilket perspektiv man betragter det fra. I SPIF-11 fortæller nogle af de interviewede elever, at undervisningen ikke er meningsgivende, og at de finder det lettere at pjække fra idræt end fra de øvrige fag. Lærerne peger på et kulturelt fænomen blandt eleverne, som 'rynker på næsen', uanset hvilket indhold og hvilke aktiviteter de præsenteres for (Seelen & Munk, 2012).

Temabaseret idrætsundervisning åbner muligheder for, at flere af folkeskolens elever kan og ønsker at deltage i undervisningen. Torben Hansen konkluderer blandt andet i sin ph.d., at særligt de elever, der ikke engagerede sig i disciplinspecifikke forløb, involverede sig i højere grad i temabaserede forløb (Hansen, 2017). Derudover konkluderer Hastie et al (2010) i et studie om aktivitetsudvikling, at de idræts-uerfarne elevers deltagelse øges grundet temaets fokus på flere forskellige kompetencer end blot de kropslige færdigheder. Disse fund bekræftes i vores interviews, hvor lærerne udtrykker, at når temabaseret undervisning lykkes, oplever de en høj grad af deltagelse særligt blandt de idræts-uerfarne elever.

"Dem, der har rigtig, rigtig svært normalt ved at tage ansvar og være med, de får en rolle, som gør, at de er berettiget til også at sige noget, til også at være noget."

Interview, mellemtrinlærer

Udover at implementeringen af et tema i idrætsundervisningen forøger deltagelsen blandt eleverne, så har det også en virkning på elevernes læringsudbytte. Et norsk interventionsstudie bygget op omkring Arnolds tre dimensioner med boldspil som case viste, at læringsudbyttet generelt var stort blandt alle eleverne. De uerfarne boldspillere havde i særlig grad udviklet kropslige færdigheder (læring i) og viden om boldspil (læring om). De erfarne boldspillere havde i høj grad udviklet i sig i forhold til temaet om samarbejde og kommunikation (læring gennem) (Ronglan & Ertesvåg, 2009). Vores interviewundersøgelse sammenholdt med den eksisterende forskning på området tegner altså et billede af, at temabaseret idrætsundervisning kan styrke elevernes deltagelsesmuligheder og deres engagement, samt at

læringsudbytte forbedres – eller som mellemtrinslæreren udtrykker det:

“Når vi bruger de her temaer, så giver det en anden lyst for dem [eleverne], de kan se en anden mening med det [undervisningen]...”

Interview, mellemtrinslærer

Temabaseret idrætsundervisning som mulig løsning på overdrevent fokus på discipliner

Som tidligere beskrevet har folkeskolen til formål både at danne og uddanne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2014). SPIF-18's resultater indikerer, at der er et overvejende disciplinorienteret fokus i idrætsundervisningen. Hvis dette gør sig gældende, kan man sætte spørgsmålstegn ved, om fagets dobbelte formål opfyldes i tilstrækkelig grad. Af SPIF-18 fremgår det, at de adspurgte idrætslærere i udskolingen vurderer, at det i høj grad er formål omhandlende idrættens rolle i samfundet, normer og værdier i idræt samt udvikling af sund livsstil, der opfyldes i ringest grad (Seelen et al., 2018). Denne problematik cementeres yderligere, hvis man medtager, at temaområderne i overvejende grad underprioriteres jf. Figur 2. To af de lærere, vi har interviewet, beskriver de dannelsesmæssige muligheder, der ligger i temabaseret idrætsundervisning således:

“Der, hvor jeg synes, temaer kan give mening, er i forhold til den idrætslige dannelse og omkring fairplay, motivation, kønsroller, alt det, som der ligger i idrætten, og det, som idrætten kan.”

Interview, udskolingslærer

Indskolingslæreren fortæller ligeledes:

“Det kan være med til at åbne nogle øjne for noget, som de ellers ikke ville se, hvis de bare fik lov at blæse derudaf. Det giver et mangfoldighedsperspektiv på, at vi er forskellige...”

Interview, indskolingslærer

Udskolings- og indskolingslæreren peger altså på dannelsespotentialer i den temabaserede idrætsundervisning. Det gør det muligt at arbejde med de mindre praktiske og fysiske aspekter af faget som f.eks. fairplay, motivation og kønsroller. Dette fremhæves ligeledes i undervisningsvejledningen (2019a), hvor eleverne gennem temabaseret idrætsundervisning kan opleve en mere helhedsorienteret forståelse af faget. Det er tilfældet, da temabaseret idrætsundervisning tager udgangspunkt i en balance mellem dannelse og uddannelse (Volshøj, 2020). Ved implementering og eksekvering heraf vil man altså kunne løse problematikken om den overvejende

disciplinorienterede undervisning. Mellemtrinslæreren fortæller om dannelsespotentialer mere implicit. Han beskriver, at temaer ”giver undervisningen retning” og udtaler ligeledes at ”... Det giver en anden lyst for dem, de kan se en anden mening med det”. Det gør altså hans idrætsundervisning til noget mere end blot fysisk aktivitet og gør undervisningen meningsdannende. Når undervisningen rummer en temafaglig dimension, bliver det faglige fokus mindre disciplinorienteret. Forudsætningerne for at idrætsundervisningen kan imødekomme folkeskolens dobbelte formål forbedres, da særligt den temafaglige dimension rummer muligheder for det dannelsesfaglige aspekt.

ANBEFALINGER

Ud fra vores analyse om udfordringer og potentialer, der er forbundet med temabaseret idrætsundervisning, vil vi nedenfor give nogle anbefalinger og argumenter, så temabaseret idrætsundervisning bliver mindre sort snak og mere til højrebenet.

Tænk temaer ind allerede i tilrettelæggelsen af forløbet. I den forbindelse kan du afprøve forskellige kombinationer af indholdsområder og temaområder. Tag f.eks. et eksisterende disciplinspecifikt forløb, og kombiner det med et tema. Brug i den sammenhæng Svendsen og Christensens (2019) kriterier for det gode tema:

1. Det skal være fagligt relevant – altså udspringe af Fælles Mål. Her kan du anvende de fem overordnede temaer: Samarbejde, kultur, samfund, sundhed og identitet.
2. Gør temaet håndterbart ved at konkretisere det overordnede tema. Udvælg et underbegreb til det overordnede tema, f.eks. fra samarbejde til tillid.
3. Gør temaet meningsfuldt ved at oversætte det konkrete tema til noget, som klassen kan relatere til.

Som nævnt kan det fagligt relevante tema ’samarbejde’ konkretiseres til tillid og derefter oversættes til ’Griber du, hvis jeg giver slip’, fordi temaet tillid bliver kombineret med indholdsområdet redskabsaktiviteter, hvor der også arbejdes med modtagning. Spørg til sidst, hvordan temaet påvirker de kropslige aktiviteter, de reflekterende samtaler, de opgaver, eleverne skal løse undervejs, osv. Start med at udvikle ét temabaseret forløb, så tid ikke bliver en begrænsende faktor for at eksperimentere med din undervisning.

Hent inspiration i eksisterende læremidler. Det kan styrke (tema)fagligheden og dermed forudsætningen for at være kreativ med dine undervisningsforløb. Det kunne være konkrete elevmaterialer som ’Tjek på idræt - Tema og teori’ (Hedskov, 2021) og ’(Be)greb om Idræt 3’ (Christensen & Svendsen, 2019) til udskolingen eller ’(Be)greb om idræt 1’ (Svendsen & Christensen, 2022) til indskolingen.

Dansk Skoleidræt, KOSMOS – Nationalt Videntcenter for kost, motion og sundhed og Dansk Boldspil-Union har udviklet konkrete undervisningsforløb og materialer, som kan tilgås på deres respektive hjemmesider.

Skab variation i måden du arbejder med temaer på. Der er ikke kun én måde at sætte de temafaglige begreber i spil på i idrætsundervisningen. Det kan være gennem refleksion, dialog, kropsliggørelse, oplæg, faglig læsning og skrivning (Christensen, 2022; Christensen et al., 2021). De skal ses som muligheder, der kan kombineres på forskellige måder. For at finde en god balance mellem kropslige aktiviteter og mere samtalebaserede aktiviteter er variation et nøgleord. Se modstanden (f.eks. uro eller manglende forståelse for den temafaglige del) fra eleverne som et tegn til at gøre noget anderledes.

Skab deltagelsesmuligheder for flere elever, og forløs idrætsfagets dannelse-potentiale. Tilrettelæg forløb, så der er mulighed for, at eleverne både lærer noget i, om og gennem idræt. På den måde vil der være flere af eleverne, der går fra undervisningen, hvor de ikke bare er blevet bekræftet i det, de kunne og vidste i forvejen, men også får øjnene op for perspektiver (temaer), som idræt tilbyder. Således vil idrætsfagets tre kompetenceområder være i spil, og det dobbelte mål om uddannelse og dannelse vil være inden for rækkevidde.

REFERENCELISTE

- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. Heinemann.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. Routledge.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udgave). Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2014). *Folkeskolens formål*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Idræt - Faghæfte 2019*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Vejledning til folkeskolens prøver i idræt*.
- Christensen, A. B. (2021). *Temabaseret undervisning - at arbejde med hele idrætsfaget*.
- Christensen, A. B. (2022). At integrere teori og praksis i idræt. In K. L. Madsen & A. M. Svendsen (Eds.), *Fagdidaktik i idræt*. Frydenlund.
- Christensen, A. B., Petersen, E., & Messell, M. (2021). Når teori i idræt understøtter den praktiske dimension i faget. *Forum for Idræt*, 36(1), 19. <https://doi.org/10.7146/ffi.v36i1.124972>
- Christensen, A. B., & Svendsen, A. M. (2019). (Be)greb om idræt 3. Meloni.
- Hansen, T. (2017). *Udskolingen I bevægelse: Et aktionsforskningsprojekt med henblik på udvikling af next practice idrætsundervisning*. Syddansk Universitet. Odense.
- Hansen, T. A. (2022). *Temabaseret idræt - en dannelsestilgang til idrætsundervisningen*. *Idræt i skolen*, 4. <https://www.epaper.dk/jtoas/skoleidraet/574/>
- Hastie, P. A., Casey, A., & Tarter, A. M. (2010). A case study of wikis and student-designed games in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(1), 79-91. <https://doi.org/10.1080/14759390903579133>
- Hedekov, B. (2021). *Tjek på idræt : tema og teori*. Gyldendal.
- Kirkeby, O. F. (2008). *Protreptik - filosofisk coaching i ledelse*. Samfundslitteratur.
- Knudsen, M. E., & Seelen, J. v. (2019). Teori i idrætsfaget. In K. Thorgaard & A. v. Oettingen (Eds.), *Universitetsskolen: mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling*. Dafolo.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottslärarstudenters möte med utbildningen* Stockholms Universitet. Stockholm.
- Larsson, L. (2013). Reproduction och förändring. In E. Backman & L. Larsson (Eds.), *I takt med tiden? : perspektiv på idrottslärarutbildning i Skandinavien*. Studentlitteratur.
- Madsen, K. L. (2022). At skabe kreativitetsfremmende læringsmiljøer. In K. L. Madsen & A. M. Svendsen (Eds.), *Fagdidaktik i idræt*. Frydenlund.
- Moen, K. M. (2011). *Shaking or stirring. Norges Idrettshøgskole*. Oslo.

- Ronglan, L. T., & Ertesvåg, V. (2009). Teamball i praksis – en intervensjonsstudie. In L. T. Ronglan, H. A., & T. G. (Eds.), *Ballspill over Grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Akilles.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning: en grundbog i idrætsdidaktik* (2. udgave). Institut for Idræt. Museum Tusculanums Forlag
- Seelen, J. v., Guldager, J. D., Bruun, T. H., Knudsen, M. E., & Berthelsen, K. (2018). Status på idrætsfaget 2018
- Seelen, J. v., & Munk, M. (2012). Status på idrætsfaget 2011. Kosmos.
- Svendsen, A. M., & Christensen, A. B. (2019). (Be)greb om idræt - Lærerens håndbog. Meloni.
- Svendsen, A. M., & Christensen, A. B. (2022). (Be)greb om idræt 1. Meloni.
- Tanggaard, L. (2016). FAQ om kreativitet. Hans Reitzel.
- Volshøj, E. S. (2020, 5. februar). Et dannelsesargument for temabaseret idrætsundervisning. re-move.dk. <http://re-move.dk/?p=2275>